

# 大学における文法教育の意義と課題

松 木 正 恵

## 一 はじめに

大学における文法教育を論じる前に、日本語の文法力を包含する「日本語力」とは何なのか、日本語力の中で文法力は一般にどのような位置づけにあるのか、という点をまず確認しておきたい。大学生の日本語力低下が叫ばれて久しいが、その場合の「日本語力」とは、「レポートが書けない大学生」に象徴されるように、文章表現能力を指す場合が多い。一方、「日本漢字能力検定」に代表される、母語話者向け日本語試験における「日本語力」は、漢字・語彙等の知識量に重きを置くものを中心である。ここから「日本語力」には大きく二つの方向性があることがわかる。一つは、発音・文字表記・語彙・文法・文章・待遇表現等、各分野についての知識面を問うもの、もう一つは読解・聴解・文章表現・口頭表現等、日本語の実際の運用能力を測ろうとするものである。例えば、同じ待遇表現の分野でも、前者では敬語についての知識を問うにとどまるが、後者では、人間関係や場面などを具体的に

想定して、実際に正しく敬語が使えるかどうかを見ることになる。社会のニーズはもちろん後者（運用面）にあるが、試験という特性上、筆記試験のみで客観的に評価可能な前者（知識面）に傾くのもやむを得ない。一九九八年に登場した「日本語力測定試験」（日本語学研究所）は、「話す・聞く・読む・書く」すべての分野にわたる日本語の総合的な運用能力の測定をめざし、新しい試みとして聴解試験を導入した点で注目されるが、「話す・書く」の能力測定に限界がある点は否めない。実は、後者の運用面には更に、受容（読解・聴解）と表出（文章表現・口頭表現）両方向の能力が必要であり、受容能力と表出能力をバランス良く測定するのは困難だからである。受容能力のうち読解はまだ客観的な判断が下しやすいが、聴解は、試験を実施する上で物理的な条件を統一する難しさがある。表出能力の測定はより困難で、多数の受験者の口頭表現能力を測定するには時間的に限界があらう。また、時間的な制約が仮に無くなったとしても、文章表現・口頭表現能力を客観的に評価するのは不可能に近い。一人の採点者の中でさ

え基準が揺れるのは常であり、それを複数の採点者間で統一するのは至難の業と言えるからである。そもそも、言語能力そのものが客観化しにくい性質であるのに、客観的に行わなければ信頼性のある言語能力測定にはならないという大きな矛盾がここに存在するわけである。

このように客観化しにくい日本語力の中で、漢字力や語彙力と並んで試験なじみやすいとされるのが、いわゆる文法力である。なぜなら、一般に文法力は、獲得した知識の量によって測定可能と信じられているためである。その根底には、小・中・高と受けてきた、「文法と言えは暗記」と思い込まれがちな文法教育の存在がある。その流れから見れば、文法力は当然前者（知識面）の典型的な分野と思われるが、大学でまでそのような日本語文法を学ばねばならないことに強い抵抗感を持つ者も少なくない。

現代私たちが使っている言葉の文法を学ぶのに何か意味があるのか。自然に身に付け、日々活用している言葉であり、子供でさえ正しく使っているのに、「こは形容詞だから接続が……」などとなぜやらなくてはならないのだろう。文法用語を覚えたところで何の役に立つのだろう。

これは、二〇〇三年度早稲田大学教育学部国語国文学科に入学した一年生の、大学で日本語文法を学ぶことに対する率直な感想である。このような反応が根強いなか、大学で文法教育を行う意義は一体どこにあるのだろうか。

本稿では、大学で行う文法教育の役割を考察した上で、それを実現するために数年前に作成した教科書を取り上げ、その基本方

針と具体的内容について解説する。さらに、その教科書を用いて筆者が実際に行っている授業の内容を紹介し、大学生の実態調査も交えながら、大学における文法教育の意義とそれによって養成すべき文法力の問題について、筆者なりの考えをまとめた。

## 二 大学生にとっての日本語文法

### 二―一 日本語文法に対する意識調査

国語国文学科では、一年次の必修として「日本文法」という講義科目を設けている。筆者はこの授業を担当して十年目になるが、毎年四月の最初の授業時に、日本文法に対するイメージを尋ねる意識調査を行っている。総じて否定的なイメージ（暗記物・無味乾燥・複雑・難解・権威的・規範的など）が多く、その中に必ず見受けられるのが一で紹介したような疑問である。

二〇〇三年度は、筆者が担当する「日本文法B・C・D」三クラスの受講者計一六三名（男六五名・女九八名）を対象に意識調査を実施した。B6版の用紙を渡し、日本語の文法や、大学で文法を学ぶことに対するイメージ等を自由に書くよう指示した。

その結果、「大学に入ってからで日本文法を学ぶとは思わなかった」「どうせ授業で現代の若者言葉を非難するのだろう」といった否定的な反応以前に、「文法としてきちんと学んだのは英語くらい」「文法といえば古典文法」というように、主に中学校で受けてきたはずの、現代語の日本語文法教育についての記憶が極めて希薄な学生もいることがわかった。また、「普段話している日本語なのだから、他の外国語の文法よりも内容は簡単」のように、

「日本語を使うこと」イコール「文法を説明できること」と安易に考えている学生や、「文の最後にならないと肯定か否定かがわからない構造である日本語は、論理性に欠ける曖昧な言語」のように、日本語そのものの性質について誤解している学生も多い。もちろん、「もともと日本語に興味があつて本学科に入学したので文法の授業が楽しみ」という肯定的な反応や、大学で文法を学ぶ意義等に言及したものの、わずかではあるが無いわけではない。ただ、学ぶ意義は認めていても、「外国人に日本語を教えるのに必要」「日本語の崩壊を止めるために知らなければならぬ原点」「文学を分析する上で必要。文学における表現やレトリックに意識的になれる」等、実用的・規範的側面に注目したものが多い点が、日本語・日本文学における「日本文法」というものの位置づけを如実に物語っているようにも思われる。

## 二 2 日本語文法の基本事項についての習得度調査

入学から半年が経過した二〇〇三年一〇月に、日本語文法の基本事項についての習得度調査を行った。対象は先と同じ「日本文法」三クラスの受講者、計一二三名（男五二名・女八〇名）である。五五項目の基本事項を掲げ、六段階で自己評価するものである。「体言」「他動詞」「語幹」等の基本的な術語（四六項目）・用言の活用（七項目）・同一形式（形容詞・助動詞「ない」、形容動詞・名詞「○○だ」）の識別方法（二項目）になっている。基本的な術語で最も習得率が高い（評定5とした率が最も高い）のは「動詞」（八九、四％）「名詞」（八八、六％）で、低いのは

「連体詞」（四四、七％）である。「連体詞」は、知っているが説明できない（評定4）とした率が他に比べて高く、二八、八％あつた。「助詞」の評定5は五七、六％だが、その下位項目は習得率が低く、高くても「格助詞」（四四、七％）「係助詞」（四三、九％）程度で、「間投助詞」（一八、九％）「副助詞」（一四、四％）「準体助詞」（二三、六％）は低い。特に「準体助詞」を全く知らない（評定0）とした率が三三、三％にも上つた。また、「副詞」は六五、二％なのに対し、下位項目については「陳述副詞」（一三、六％）「呼応の副詞」（四〇、九％）という定着率であつた。教科書によつて用語の採用状況が異なるため、どれを使つていたかで差が出るとは予想していたが、「呼応の副詞」の習得率の方がかなり高く、「陳述副詞」を全く知らない（評定0）率が二二、七％あつたのと対照的である。

動詞の種類については、名称は「五段活用動詞」（七四、二％）を筆頭にすべて七〇％代の習得率だが、実際に活用させられる率になるとはば一〇％前後下がり、最高でも「五段活用」（六五、九％）であつた。活用形の名称は「終止形」（八一、八％）から「未然形」（七六、五％）あたりで安定している。これらに比べると、「形容動詞の活用」が五六、八％とかなり低い。これには男女差があり、女子学生は六三、八％に対し男子学生は四六、二％である。文の成分では、「文節」が五九、八％と予想外に低く、「連文節」となるとわずか二三、六％である。「連文節」については、知つていても説明できない（評定4）率が三四、八％と最高で、全く知らない（評定0）率も一八、二％あつた。「主語」「述語」は共

に八七、一%と高率だが、「連体修飾語」(六二、九%)「連用修飾語」(六一、四%)と下がり、「独立語」は四三、九%である。「連文節」も「独立語」も五種類全ての教科書に掲載されているが、暗記物と違って、授業での扱い方により差が出ていると思われる。

同一形式の識別方法では、「ない」(形容詞と助動詞)が二五〇%、「○○だ」(形容動詞と名詞)が三二、六%である。どちらも、知っているが説明できない(評定4)率が二八、〇%、二五八%と四分の一ある。特に後者の評定5には男女差があり、女子学生三八、八%に対し男子学生三三、一%で、これは先の、形容動詞の活用<sup>①</sup>の習得率と連動しているようである。

大学における日本文法の授業は、それまで獲得してきた文法知識を前提に、それを疑うことから出発する。以上のような習得状況では、それさえ危なくなっているということなのだろうか。

### 三 文法研究・日本語教育と高校までの文法教育とのギャップ

#### 三—1 現代語の文法研究における主要分野と術語

現在、日本語学における文法研究は、その分野が多岐にわたり、高度に専門化している。ちなみに、二〇〇二年に発表された學術雑誌・紀要類・単行本論文集から、現代語の文法研究に関する論文二七六本を抽出し、筆者なりに研究分野ごとに分類してみたところ、概ね次のような分布となった。

「談話・会話分析」三七(一三、二%)、「モダリティ」二九(一〇、四%)、「動詞と格・格助詞」二六(九、三%)、「テンス・アスペクト」二四(八、六%)、「副詞・連用修飾・数量詞」二三

(七、九%)、以下、「主語・主題・取り立て」一四、「ゾオイス・授受関係」一四、「敬語・位相」一四、「接続詞・接続助詞」一二、「複合動詞・複合名詞」九、「指示詞・人称詞」九、「引用・語法」九、「名詞述語文・形式名詞」八、「文章関係」八、「文論」五、「接辞」五などである。

このうち、高校までに習っているはずの日本文法の基本事項(前節で習得度調査を行った項目)に該当するのは、傍線を引いた術語のみである。つまり、大学入学時点では、日本文法の主要な研究分野を表す術語についてさえ、ほとんど未知の状態ということになる。また、傍線を引いた既知の術語であっても、高校までのいわゆる学校文法における扱いと文法研究レベルでの扱いが異なるものも多く、文法研究入門時に混乱を来すことになる。

#### 三—2 術語の差異から言語観のギャップへ

同じ術語でも扱われ方が異なるものの例として「連用修飾」は典型的で、学校文法の方がその指し示す範囲が広い。例えば、

○昨日 教室で 太郎が 花子に 突然 プレゼントを 手渡した。の場合、学校文法における連用修飾は、用言を修飾するもの全てを含むため、「昨日」から「プレゼントを」までの六文節が連用修飾語(部)に当たる。一方、現在の文法研究における一般的な

共通理解では、「名詞+格助詞」の形式をとるものを、格<sup>②</sup>を表示する格成分(補足語)として区別し、連用修飾語には含めない場合が多い。つまり、「太郎が」「花子に」「プレゼントを」「教室で」といった格成分<sup>③</sup>をのぞいた「昨日」「突然」だけが連用修飾語<sup>④</sup>と



見なされるわけである。これは、意味的な側面から言い換えれば、述語の表す事態の成立に密接にかかわる《事物概念中心の「格」》と、述語の表す事態に付加的・余剰的に関与する《状態・程度・情意概念中心の「連用修飾」》とを、性質の異なるものとして区別するということにはかならない。

しかし、このように格の概念を導入すると、学校文法では当然と考えられてきた「主語・述語」といった二項対立的な文構造観そのものも再考を迫られることになる。文法研究レベルで文の構造をとらえる場合、文の中核は述語に置かれ、その述語の格支配によつて文の骨格（「ガーニー」等）が決まり、次にそれを肉付けする意味で連用修飾語を付加するという見方が一般的である。また、「は」「が」ともに主語とされてきた学校文法に対し、「は」は主題を表す別次元の助詞と見なすのも常識となっており、問題は術語の差異というレベルをはるかに超えて、言語観の根幹にかかわるほど大きなものとなっている。

### 三—3 日本語教育文法とのギャップ

さらに、日本語文法の実用的側面である日本語教育に目を転じると、いわゆる学校文法の知識だけではほとんど無力に等しいことがわかる。形容詞・形容動詞のことをそれぞれ「イ形容詞」「ナ形容詞」と呼び、「走る」（終止形）・「走った」（連用形＋過去の助動詞）をそれぞれ「ル形」「タ形」としてテンスの基本的対立と位置づけるなど、これが同じ日本語の文法を扱っているものかと目を疑うほど、異なつた体系を成している。

しかし、これは考えてみれば当然のことで、母語として既に使いこなしている日本語を整理する立場と、外国語として日本語を新たに理解し表現する立場とは、必要とされる文法の内容が自ずと異なってくるはずである。その典型的な例が、動詞の活用の種類と活用形の整理方法であろう。母語話者にとっては、なじみ深い五十音図の配列に合わせた従来型の整理方法がわかりやすいが、外国人学習者にとっては、なるべく少ない規則で容易に正しい活用形を演出できる実用的な枠組みが望ましい。例えば「考えない」を例にとると、前者の立場では、ア行下一段活用の未然形「考え」に否定の助動詞「ない」が付いた形と整理されるが、後者の立場では、一段（弱変化・母音）動詞の語幹「考え」に否定の接尾辞が付いた否定形「考えない」ととらえる。これなら、語幹の抽出方法（一段動詞は末尾の「る」を除いた部分が語幹）さえ教えれば、「ない」をつけるだけで簡単に否定形を演出できるようになり、大変生産的と言える。（五段動詞の規則は多少複雑になるため、ここでは触れない。）

日本人は、母語としての日本語の規則を、成長の過程で無意識に身に付けてきている。しかし、外国語として日本語を学ぶ学習者は、その規則を意識的に獲得しなければならぬ。日本人なら誰でも日本語を教えられると誤解している人も少なくないが、母語話者として無意識のうちに断片的に獲得してきた規則を、改めて意識化した上で体系的に整理し直すというのは、そう簡単なことではない。母語を客観的に観察・整理し、その中から法則性を探り出すといった創造的な作業の積み重ねが要求されるのである。

高校までの文法教育は、口語文法に関する知識の整理方法を一提示し、その枠組みを土台として古典解釈に役立つ文語文法を教える点に主眼が置かれていたように思われる。これは、「国語」教育の枠組みの中で行われる、母語話者対象の文法教育の流れとしては一つの筋が通っていると言える。しかし、母語話者だけのものではない、諸言語の一つとして客観的に「日本語」とを捉え直すならば、その整理の仕方自体も目的によつて異なってくるのが当然であろう。日本語教育文法が特殊なわけではなく、文法研究レベルでも、より合理的な枠組みを求めて様々な記述がなされてきており、また、対照言語学的視点や汎言語学的視点から、伝統的な国語学とは全く異なった方法で日本語を記述する試みも多くなされている。大学における文法教育は、そのギャップを埋めべく、両者の橋渡しを行う重要な役割を担っているとと言えるのではないだろうか。

#### 四 大学生用文法教科書『日本語文法』の作成 四―1 『日本語文法』の基本方針

前章で大学における文法教育の役割について簡単に触れたが、現在行われている大学の文法教育が、すべてこのような目的で行われているとはいえない。管見の範囲では、高校までの文法の復習的なもの、ある時代・ある作品に限定して文法現象を詳細に分析するもの、一つの文法現象を通時的に考察するもの、網羅的ではなくトピック的に特徴的な文法現象のみを取り上げるもの、または、ある一つの文法学説を詳細に紹介するもの、様々な文法学

説の比較対照を行うものなど、千差万別である。しかし前章で述べたように、高校までの文法教育と文法研究・日本語教育とのギャップを埋めることが、大学で行われる文法教育に期待される役割だとすれば、そこで教えるべき内容と方法は自ずと見えてくる。

筆者なりに出した、それに対する一つの答えとも言うべきものが、岩淵匡編『日本語文法』（白帝社 二〇〇〇年三月）である。筆者を含めて五名の専門家によつて執筆された本書は、単なる分担執筆ではなく、一年余りをかけて綿密な議論の末に大綱を固め、具体的な執筆内容についても互いに吟味を重ねた上で刊行された、筆者にとつて理想に最も近いと思われる大学生用文法教科書である。刊行後約四年が経過し、他にも大学生向けの文法教科書がいくつか刊行されているのを見るにつけ、理想にはまだほど遠いと感じ、完璧を期してすぐにでも加筆修正を加えたい焦燥に駆られるが、大学生用文法教科書に求めるべき基本方針は、その当時と変わっていない。重要な柱は、次の五点に集約できる。

- ① 現代語と古典語の両面から日本語全般の文法的性質を説明する。
- ② トピック的な扱いを避け、文法を体系的に示すとともに、現代の文法研究において広く行われている考え方を示す。
- ③ 中学・高校の文法教育との連続性を意識した記述を心がける。
- ④ 知識を与えることより文法的な考え方を学ばせることを目指す。
- ⑤ 品詞論ではなく統語論（構文論）としての文法を扱う。

①は最も重視した点である。多くの文法概説書に見られるような、現代語が古典語かの一方に偏った扱い方ではなく、両者の関係を理解できるように、両面から文法現象にアプローチした。現

代語の成り立ちや現代語の文法をより深く理解するためには、古典語の文法についての理解が必要と考えるからである。ただ、学生なじみやすさを考慮して、各章とも現代語から解説を始め、そのとらえ方が古典語にも適用可能であることを確認しながら古典語の領域に入り、さらに、現代語との比較をふまえて古典語独自の文法現象に言及する、といった一連の流れを踏んでいる。そのため、「古典語は伝統的な国語学の枠組み、現代語は新しい日本語学の枠組み」のような従来型の分離した記述ではなく、古典語について十分に留意しながら、古典語・現代語にわたってできるだけ一貫した方法で記述することを心がけた。

②のように体系性を重視したのは、日本語文法の全体像を把握することによって初めて、高校までに断片的に得てきた文法知識の位置づけを確認することが可能となり、さらにそれを再構成することで、文法研究レベルの課題発見にまでつなげることができると考えたからである。また、現代の文法研究において広く行われている考え方を示すのも、まずそこから研究レベルに接近しやすくするためである。面白そうなトピックだけを取り上げて学生の興味・関心を引き出す方法もあり、一般教養的な授業の導入には有効だが、この教科書で主に念頭に置いているのは、専門科目として日本語文法を学ぶ大学生である。仮にトピック的に複数のテーマを取り上げたとしても、より深く学ぶためには個々のテーマをつなぐ文法の枠組みや、土台となる文法の考え方がいづれ必ず必要になる。それなら、最初から一定の枠組みを提示して積み上げていく方が、わかりやすかつ効率的ではないだろうか。

③に関する配慮としては、学校文法で学んだ文節論の概要をまず序説で示したことである。ここで記憶を確認した上で、次に文節論の問題点を提示して学生の問題意識を喚起し、その解決策として時枝文法の入子型構造を導入している。

④も重要な点で、一方的な概説に終わらないよう工夫を凝らした。どの項目も、「考えてみよう」と名付けた設問を中心に解説が生まれ、単に受身で読み進むのではなく、各自が積極的に問題に取り組みその解決を図る過程で、新たな見方を発見する醍醐味を味わいつつ、無理なく文法的な考え方が身に付くよう配慮している。先に③として、文節論から入子型構造へとつなげる流れに言及したが、これも、身近な常識化した知識を疑い、主体的に問題解決を行わせるための導入である。また、本書の中心部分である第2章「文の構造と種類」も問題解決型を強く意識した書き方になっている。具体的な内容になるが、前述の入子型構造は、現代主流を成す意味重視の文法論の先駆けと言えるが、入子型構造の見方自体には問題も多く、これを出発点として文の構造を解説した文法教科書は、現在ではほとんど見当たらない。しかしそれを敢えて持ち込み、現在広く行われている文の階層構造モデルの提示を章末まで持ち越したのは理由がある。一つには、文節論の問題点を解決した入子型構造にも限界があり、現代ではその考え方を底流に置きながらも新たなモデルを構築している、といった文法研究の流れを整理する目的がある。しかしもっと重要なのは、「問題提起→仮説→仮説の検証→仮説の修正→新たな問題提起」という立論の流れを体験させることにより、論理的思考力の

養成を図ろうとしている点である。現代の文法研究には、従来の国語学に多く見られた資料分析に基づく帰納的手法と、生成変形文法を代表とする理論検証中心の演繹的手法の両面があり、双方の利点を生かした研究が求められている。先のような立論は演繹的だが、仮説の検証に帰納的手法を取り入れるなどして融合を図らせた。章末に設けた【問題】は、レポート課題としても発展可能な問題点を提示しており、身近な文法現象を材料とした、論理的思考訓練の場を提供する意図がある。

⑤で統語論（構文論）を扱うことにしたのは、学校文法ではどちらかというと品詞論に比重が置かれていたためである。二―2で紹介した習得度調査でも明らかのように、品詞論的知識は身に付いていても、「連文節」等の統語論的側面にはなじみが薄い。まず文の構造の大枠を把握させた上で、文法カテゴリーごとに詳細を記述する方法を採った。ただ、品詞論（形態論・語論）と統語論（構文論）が文法論の両輪であるという認識のもと、品詞論の中で最も重要と思われる「活用」については一章を設けて詳述した。それ以外の品詞論的要素については、関係する箇所で扱うこととし、例えば、「格助詞」は第3章「格」で、「副詞」は第4章「連用修飾」で扱っている。

#### 四―2 『日本語文法』の概要

以上のような基本方針のもとに編まれた『日本語文法』は、大学における文法教育で何を教えるべきかについての一つの提案でもある。以下に本書の大まかな目次を掲げることにする。

#### 第1章 序説 第2章 文の構造と種類 第3章 格

#### 第4章 連用修飾 第5章 連体修飾 第6章 活用

#### 第7章 ヴォイス 第8章 テンス・アスペクト

#### 第9章 モダリティ 第10章 「は」・主題・とりたて

本書の流れを簡潔にまとめると次のようになる。序説で文節論の復習と問題点の指摘をし、その解決策として第2章で入子型構造を導入する。入子型構造の限界を指摘した後、橋本進吉の口語助動詞承接表・北原保雄の構文モデル・仁田義雄の述語句構造図を経て、現在広く行われている文の階層構造モデルを提示する。このモデルでは、文を、叙述すべき客体的な事柄部分（叙述内容・命題）と、その事柄を表現・伝達する際の表現主体の判断・態度を表す部分（モダリティ）とに二分し、後者が前者を包摂しているとする。これを線状的な文の表態に即して具体的に説明すると、動詞述語文の場合、述語句の核となる動詞を中心として、前方には、「名詞十格助詞」・連体修飾・連用修飾・陳述副詞・感動詞が順に並び、一方、これと呼応する形で動詞の後方には、ヴォイス・アスペクト・肯定否定・テンス・モダリティの順に文法カテゴリーが並んで一つの述語句を構成していることになる。

このような文構造の枠組みをもとに、第3―5章では述語より前方に位置する各成分について記述し、第6章で述語そのものの活用について述べた後、第7―9章では述語より後方の、述語句を構成する各文法カテゴリーについて記述している。なお、先の文構造モデルでは示しにくいのが、文全体に関わる「は」・主題・とりたてである。これについてはまとめて第10章で扱った。

## 五 大学における文法授業の実際

### 五―1 「日本文法」の目標と授業概要

ここでは、前述の『日本語文法』を教科書として通年で授業を行っている、一年次必修の講義科目「日本文法」の内容を具体的に紹介しよう。二〇〇三年度の「日本文法」B・C・D（松木担当）の目標は、以下の通りである。

現代語および古典語の文法を取り上げる。文法とは本来、与えられたものを受動的に覚えるだけのものではなく、自らが能動的に考え生み出していくものである。私たちが日常話したり書いたりしている身近な言葉つかいの中から、ふだん気づかないような法則性を探り出すという創造的な作業を通して、文法に対するイメージの変革を図り、文法は「暗記する」ものではなく「考える」ものであるということを得得できるようにする。（二〇〇三 授業ガイド国語国文学科編）

ここでは、「考え・発見する文法」がキーワードである。内容は、通年の授業で、現代および古典の日本語に関する文法事項がほぼ概観できるようにする。まず現代語について、母国語としての内省や具体的な例文の分析作業を通して、テーマごとの問題点に気づき、その解決法を模索していく、といったプロセスを体験してもらおう。そのうえで、古典語でも現代語の問題に相当するような事項を取り上げ考察するという手順で進める。取り上げるテーマは以下の通りである。

〔前期〕文の構造と種類・格・連用修飾・連体修飾・活用

〔後期〕ヴォイス・テンス・アスペクト・モダリティ・  
「は」・主題・とりたて  
上記の分析プロセスを体得させるためにも、一人一人の積極的な参加を促すためにも、授業中必ず指名し、設問に答えてもらう。（同右）

とした。講義形式だが、五〇名前後の授業であるため、演習的な作業を多く取り入れ、学生には、受身ではなく主体的に取り組む姿勢を強く求めている。授業では、単に整理した結果を示すのではなく、文法的なものの見方を重視する。分析や考え方のプロセスを一人一人が体験することで、自ら「考え・発見する文法」の醍醐味を味わうことができると確信するからである。

### 五―2 「日本文法」の授業の実際と留意点

授業内容についても少し具体的に述べよう。まず導入として、学生に関心の高い「ら抜き言葉」を扱う。この現象は「着られる」等の「ら」が落ちたのではなく、中世末期に始まった四段活用動詞の可能動詞化が、五百年を経て上二段・下二段・カ変動詞にも及んだ結果に過ぎず、明晰化を志向する言語変化の自然な流れであることを説明する。引き続き、関連する教科書第6章に入り、活用の型が九種類あった古典語動詞から五種類の現代語動詞に変化した原因と経緯、形容詞・形容動詞の活用の変化等に触れることで、現代語文法といえども通時的視点が必要であることを強調する。さらに、動詞の活用について、ローマ字表記することで語幹と語尾を厳密に区別すれば、日本語の動詞の種類は五段動詞



(強変化動詞・子音動詞)・一段動詞(弱変化動詞・母音動詞)・変格動詞の三種類となり、活用表も非常に単純化できることを説明する。既に定まっていた絶対的なものというイメージが最も強い活用でさえ、中・高で学んだ知識は単に一つの見方に過ぎず、別の観点から見れば全く別の体系として整理することも可能である。これを通して、文法には様々なとらえ方があり、「先に文法ありき」ではなく、自ら規則性を発見するものである点を力説する。

次に授業の柱となるのは、第2章の文の構造である。「梅の花が咲いた。」を例に、文節相互の関係では「梅の」が「花を」を修飾するというが、これは形の上での関係に過ぎず、意味的には「梅の」は「花」のみを修飾し、その「梅の花」全体に「が」が付いているのではないかと問題提起する。また、「梅の」花が「咲いた」と主語・述語の関係にあるというが、まず「梅の」花が咲く」という主述関係があり、過去を示す「た」は、「咲く」だけではなく、その「梅の」花が咲く」全体に付いたと考える方が、「梅の花が咲くよ。」「梅の花が咲くだろう。」等と統一的にとらえることが可能で合理的ではないかと指摘する。これらの見方は、文節というとらえ方を崩さなければ出て来ない。文節も既成のものという意識が根強いが、意味的な構造を反映していない点に気づかせ、文の意味をとらえるには、叙述内容とモダリティに区分し、さらには文を階層的に見る視点が重要である、という現在の日本語学の常識的なレベルにまで話をつなげるよう努力している。

この他にも、連用修飾と格の問題、動詞の種類とテンスの問題、「ている」を中心とするアスペクトの問題、助詞・助動詞とヴォ

イス・モダリティの問題、「は」「が」と主語・主題の問題等、内容は盛り沢山である。いずれも、普段何気なく用いている母語を意識的・客観的に見直す態度を養成すると同時に、これまで学んできた文法の常識を根底から覆すような見方に誘導する内容となっている。一見、中学・高校における文法教育を否定しているような印象を与えるかもしれないが、これまで学んできた知識も合理的な整理の結果であり、母語話者対象の文法教育としての一つの方向性であることは筆者も十分承知しており、その点は授業でも強調している。ただ、学生に伝えたいのは、一つの文法の見方だけが絶対的なのではなく、目的・対象によってそのあり方は変わって然るべきものである、という柔軟なとらえ方なのである。

### 五—3 日本語文法に対するイメージの変化

#### — 再意識調査

「日本文法」の授業が始まって半年後の二〇〇三年一〇月、四月に行ったのと同じ形式で再度意識調査を行った。この授業を受けて日本文法のイメージが変わったかどうか、変わらないとすれば何が原因だと思ふか、など自由に記述させた。その結果、ほとんどの反応が肯定的なもので驚かされた。例えば、「今までは気にも留めていなかったことを問題にするので、毎回驚きと楽しさを感じ興味がわく」「『考える』作業がこれほどあるとは想像していなかったが、なるほどと思うことが多く、発見する面白さや発見したときの喜びを感じることができ」「日本文法を『覚えるもの』とイメージしていた頃は、ある事柄には一つの答えしかなか

ったが、「考えるもの」としてイメージしている今では、答えが一つではなくなった」「学校文法との違いを強く感じるが、どちらが是でどちらが非というものではなく、文法とは視点の違いによって様々な姿として捉えられるものだとなった」等である。

一で紹介した、否定的なイメージを持っていた学生の意識も、普段無意識に使っていた日本語について新たな発見があることは面白い。日本人であり日本語を使いながらも、こんなに知らないことがあるとは思わなかった。日常使う言葉が新鮮に思えるようになった。これから国際社会を生きる上で、日本自体のことを知るのも大切で、その意味でもう少し日本語を学ぶ必要があるのかもしれないとも思い始めた。

と変化してきている。同じ学生の意識が、四月と一〇月でどのように変化したか、少し比較してみよう。(四月)↓(一〇月)

○「小・中で受験のために勉強した、国語の中で一番つまらない分野。品詞分解をして、「この単語は○○詞の○○形で、どの単語を修飾している」ということを明らかにし、単語と単語との相関関係を調べる学問」↓「いくつものプロセスを自分で考えていくことで文法の面白みがわかった。意外と奥が深い」

○「中学時代に丸暗記した図表の印象が強く、身近にあるはずなのに縁遠いものというイメージ」↓「自分たちが使っている文法なのでもっと簡単だと思っていたが、何となくわかっても言葉で説明するのは難しい。また数学的な感じがする。文法という国語の分野が、図式的・機械的に処理できる点が面白い」

○「今は失われかけている、古くから続く正しい日本語の使い方、

祖母ぐらいの人々が学んだ言葉」↓「以前はどのようなものでも一番正しい形があつて、それは変わることはないと考えていたが、法律・制度・文化とあらゆるものが激しく変わりゆくなかで、日本語も時とともに変化し、日本文法は、その時に合った形でまとめられたもの、完成点が存在しないものと感じる」

また、日本語に対する感覚や論証方法、説明についての感想もあった。「日常生活で正しい日本語を使わなければならないという意識が高まり、日本語に対する感覚が鋭敏になった」「日本文法の勉強が、大学に入る前より身近に感じる。自分の身近にこんなにサンプルが転がっている学問というのもそうあるものではなく、多くの身近なサンプルから法則やルールを発見することがとても新鮮。(高校までの国語や文法の授業では、「法則」↓「サンプル」という順で習ったから)」「母国語の方が、その規則を知ったときに膝をたたくことが多い。視点を変えるだけで、文法でもいろいろな見方ができるとするのは全く知らなかった。文法に対して意識的になったのはもちろん、教育学部ということもあって「説明する」という行為自体にも関心を持つようになった」等である。

もちろん、それでも否定的なイメージを払拭できない学生もいれば、文法のことを深く知ってかえって混乱した、或いは難しく考えすぎてしまうと言う学生が出てきているのも事実である。例えば、「やはり最初にあつた日本文法へのネガティブなイメージは消えない。ニュアンスでわかっていることが、言葉で説明するとよくわからなくなるといふことに違和感を感じてしまうから

だ」「今までのこんなまりした型にはまった感じはなく、自由度が飛び抜けて高くなったが、逆に自由度が高く、範囲が広すぎて、少し途方に暮れてしまう」「表面的なことしかやっていないような気もする。また無理やり理屈で解決させようとしているようなイメージが出てきた」等の感想には、反省させられる点も多い。

## 六 大学における文法教育の課題と養成すべき文法能力

### 六―1 大学における文法教育の課題

四で日本語教科書の基本方針と概要について、五で授業の実際と再意識調査について述べてきたが、その結果を総合すると、筆者が提案した、大学における文法教育で教えるべき内容と方法そのものは、国語国文学科の大学生に概ね受け入れられていると評価することができよう。

しかし、だからといって何も問題がないわけではない。一部の、否定的なイメージを払拭できない学生の問題もあるが、より深刻なのは、ここ数年、踏まえるべき文法知識のないままに入学してくる大学生が増えている現状である。二―2でも見たように、基本的文法事項の習得も十分とは言えない学生が増加しているが、日々授業のなかで感じる学生の文法知識不足は、その数値以上に深刻なものとして受け止めざるを得ない。数年前までは、『日本語文法』の内容を一年間でほぼ網羅的に扱うことができたが、今年は時間的制約から、自主学習に委ねてしまった部分も多い。それだけ、基礎的な文法知識の確認のために、貴重な時間が費やされてしまっているわけである。

大学における日本文法の授業は、それまで獲得してきた文法知識を前提に、それを疑うことから始まる。前提となる知識が無くては、多角的にとらえる喜びや、新たな見方を発見する醍醐味も全く感じられず、文法的な考え方を身に付けるどころか、単なる知識の伝授に終始してしまっておそれさえある。それでは、大学で文法教育を行う独自性も意義も無くなってしまうだろう。

### 六―2 大学教育の基礎としての、小・中・高における文法教育

五―3で紹介した半年後の意識調査の中には、小・中・高でも文法を最初からこの授業のような方法で習えば、文法好きが増えるのではないかという意見が見られた。これには賛否両論あるが、参考までに行った三年生対象の意識調査（「特殊研究G 国語学」受講者、二〇〇三年一〇月）では、むしろ反対意見が目立った。「大学生にもなれば、それなりの言語経験もあるので、文法などを考える際に自分の言語感覚を参考にすることができ。しかし小・中・高校では、まだ個人の言語がすっかり確立していないため、基本的な大枠の文法的規則を理解するのに手一杯」といった類の意見である。母語を客観的に見直すためには、それ相應に母語話者自身が言語経験を積み、一人前の使い手に成長していることが大前提だというわけである。筆者も、基本的にはこの意見に賛成である。特に中学校の文法教育が、古典文法の導入という役割も担われ、網羅的知識の伝授に偏らざるを得ないのは、時間的制約から考えてやむを得ないことだろう。ただ、二―2で見た

ように、基本的文法事項の習得も十分とは言えない現状では、文法の面白さを少しでも伝え、言葉に興味を持つ生徒を育てようとする努力が、小・中学校段階の文法指導でも必要になってきているのではないと思われる。五―2で具体的に紹介した「日本文法」の授業は、小・中学校で学ぶべき基本事項抜きには全く成立し得ないものだからである。

紙数の関係で詳述はできないが、実際、そのような意識は高まっていたようで、現行教科書でも様々な試みが見られる。例えば、『中学国語 伝え合う言葉 1・2』（教育出版 二〇〇二年検定済）では、文法事項を提出する前に、三人の登場人物の会話を掲載し、生徒自身で文法的な問題に気づくためのヒントを与えようとしている。また、『国語 1』（光村図書 二〇〇二年検定済）では、動詞の活用をローマ字書きにした場合に見えてくるものを考えさせるといふ、大学の授業にも通じる作業を提示し、『国語 3』（同上）では、『考える文法』等のコラムの中で、文法的なものの見方を喚起するテーマを示したり、さらには、日本語の問題を調査して報告する活動を設けたりもしている。最後のものは、総合学習にも発展可能なテーマであろう。

### 六―3 大学における文法教育で養成する文法能力とは

大学における文法教育は、小・中・高と積み上げてきた文法教育の、一種の集大成と見なすことも可能である。その意味では、小・中・高・大一貫した視点を持つ文法教育という発想が必要となるが、そのようなとらえ方は、これまでほとんどなかったよう

に思われる。実際問題として、大学における文法教育は、全大学生向けというわけではなく、日本語・日本文学専攻の学生や国語科教員を目指す一部の学生向けに行われているものである。その意味で、一般大学生の日本語運用能力向上を謳った文章表現指導などと一律には論じられないだろう。また、小・中・高と積み上げてきた文法教育の集大成といつても、これまで何度も触れてきたように、高校までの文法教育と大学における文法教育は、目的・内容・方法の点でかなり異質であるため、一本の延長線上にそのまま並べることは難しい。前者は母語話者向けの日本語知識の整理に重点が置かれているという意味で、日本語能力の知識面に位置づけることが可能だが、後者のような、むしろ母語話者には困難な、母語の客観化を目指す、潜在化した規則を掘り起こすべく訓練を積むなかで培われる言語能力とは、一体どのようなものだろうか。この能力が、従来言われている知識面にも運用面にも属さない性質のものであることだけは確かである。

大学における文法教育によつて養成すべき文法能力とは何か。この問に対し、現在筆者は、知識面と運用面に並ぶ、第三の日本語能力と言えるものではないかと考えている。これは、母語についての知識と運用能力をふまえた上で、日本語を客観的・批判的・対照的に観察できる能力である。実用性という意味での、日常生活に必要な日本語能力のレベルは超えているが、しかし、何らかの方面で言葉との関わりを保ち続け、言語をより良い形で後世に伝えるべく日々努力を惜しまない人々にとつては、是非とも身に付けてほしい高度な言語能力と言える。

この観察能力を身に付ける過程で、母語使用が自覚化され、言葉に敏感な感性が育成されとともに、より研ぎ澄まされた表現力を獲得できること、さらには、論理的思考力が養成され、言葉を言葉で説明するメタ言語能力が向上するなどといった副産物も期待できるはずである。

## 七 おわりに

先に日本語能力には知識面と運用面とがあり、さらに運用面には、受容能力と表出能力があることに触れた。文法能力は、従来知識面のものだけとイメージされ、そこから暗記物・無味乾燥といったレッテルが貼られ、文法嫌いを数多く生み出してきたように思われる。しかし、文法能力は、知識・運用両面にかかわると同時に、第三の日本語能力と筆者が呼んだ、高度な言語観察能力を生み出す源とも言えるのである。

文法は本来発見するものであることに気づかせ、文法を学ぶ意義に目覚めさせることこそ、大学における文法教育の第一歩である。そのことを基礎に、第三の日本語能力——日本語を客観的に観察する能力——の養成を目指すべく、今後とも努力を重ねていきたい。特に国語教員志望の学生には、文法を、日本語を、そして言葉そのものを好きになってほしい。文法嫌いの国語の先生に習う子供たちが、文法好きになるということは決してないのだから。

## (注)

1 六段階の内訳は次のようである。「0…小・中・高の国語で習った覚え

がなく、全く知らない。」「1…小・中・高の国語で習ったと思うが、今は忘れていてわからない。」「2…小・中・高の国語以外（英語・予備校など）で習ったと思うが、今は忘れていてわからない。」「3…しばらく忘れていたが、大学の日本文法の授業を受けてやっと思い出した。」「4…名称・事実があることは知っているが、内容を説明できない。」「5…名称・事実があることを知っており、内容も説明できる。」

2 中学校の国語教科書を五種類（光村図書・教育出版・東京書籍・学校図書・三省堂の二〇〇二年検定済教科書、各一・三年分）調査した結果「副助詞」は全ての教科書で例を挙げて説明されているが、「間投助詞」「準体助詞」はそれぞれ一種類の教科書で簡単に触れられているだけである。それ以外の教科書では、「間投助詞」は「終助詞」に含まれ、「準体助詞」は例のみで説明がない、もしくは「こと」の意味と注記されている程度であるため、習得度が低いのも当然と言える。

3 「陳述副詞」「呼応の副詞」と明示している教科書は二種類で、どちらも両方の用語を挙げている。そのほかは、副詞の呼応を扱っていても用語は出しておらず、また、呼応しないが「評価」を表す「あいにく」等と並べて違いを説明している教科書もある。

4 名詞が、文中の述語句の中心となる動詞・形容詞・形容動詞などどのような意味の関係にあるかを示す文法形式を、一般に「格」と言い、日本語では、主に格助詞がその役目を担う。現代語の格助詞としては「が・を・に・で・から・より・へ・と」等がある。「私の父」の「の」も学校文法では格助詞とされるが、この場合は所有関係等の連体修飾を形成し、述語句とは直接的な関係がないため、文法研究においては格助詞に含めないことも多い。但し、「天気の良い日」の「の」は「が」と入れ替えられることから、述語「いい」に対して主格の役割を果たしているため、格助詞と見なされる。



5 格成分の中でも、この場合、「手渡す」という行為そのものが成立するのに必要不可欠な「太郎が」(主格)・「花子に」(与格)・「プレゼントを」(対格)の三つを必須格と呼び、「手渡す」場所を表すだけで行為そのものの成立に必要な不可欠とは言えない「教室で」(場所格)を任意格と呼び分けることもある。ある格成分が必須格か任意格かは、述語句の意味だけでなく文脈によっても左右されるため、判断が難しいことも多い。

6 時や場所を示す成分を「状況語」と一括し、それ以外の状態・程度・情意などを表す副詞や用言の連用形だけを連用修飾とみなす立場もある。それに従えば、「昨日」「教室で」はともに状況語となり、「突然」だけが連用修飾語ということになる。

7 ただ実際問題としては、その成分が事物概念なのか状態概念なのかを判定することはそれほど容易ではない。特に格助詞「で」は、格形式でありながら状態概念を表すこと(「一人で」「早足で」「裸で」等)も多く、格と連用修飾の連続性を示唆している。その意味で、両者を区別せずにとちかも広く連用修飾と扱う学校文法の立場も一理あると言えらるだろう。

8 「考える」の語幹を「かんがえ」まで取れば、語尾は当然「る」だけとなる。(もちろん活用して「れ・ろ」とはなるが。)学校文法において五十音図に従った整理を可能にしていたのは、語尾を「える」とすることと、その「え」がア行を示せるように、語幹の抽出を「かんが」までにとどめる方法を探っていたからである。そのせいで、二拍の上二段動詞(「着る」「見る」等)・下一段動詞(「出る」「寝る」等)はすべて語尾と扱わざるをえなくなり、他との整合性を保つために、語幹がないなどという不自然な処理を行うことになったわけである。

9 分析的表現を好む現代語に比べて、古典語は総合的な表現方式である。古典語助動詞「る・らる」が(受身・尊敬・可能・自発)の四用法を内

包していたことはその典型と言える。現代語であれば、「(自発)」は限られた動詞にしか生じないため、(尊敬)はなるべく別の敬語形式(「お・になる」等)や敬語動詞(「いらっしやる」等)を用い、「(可能)」は可能動詞(「ら抜き」)も一段動詞の可能動詞化と見ることが可能で表すことで、助動詞「れる・られる」の用法は(受身)一つに特化することができる。このように意味の分化に対応して形式も分化していく分析的傾向が、古代語から近代語、そして現代語へと移行する過程で強化されてきた流れがある。但し、「る・らる」の四用法はいずれもヴォイスの枠組みで処理できるため、現代語との対応関係も明確だが、テンス・アスペクト・モダリティといった現代語の枠組みを全ての古典語助動詞にそのまま適用可能か否かは議論を要するところであろう。例えば完了の助動詞「つ・ぬ」はテンスとアスペクトの両面、過去の助動詞「き・けり」はテンスとモダリティの両面を持つことが、用例分析等を踏まえて指摘されている。本書では、中心的用法と判断したカテゴリーで扱い、逸脱した用法についても指摘しながら、広く行われている現代語の枠組みで説明できるように工夫した。

10 本書では形態論の中心である「語構成」は扱っていない。また複文をさらに拡大した「文章・談話」についても、文法現象の解明にとつて重要という認識はあるが、今回は扱えなかった。その背景には、本書が、大学一年生を対象とした一年間のカリキュラムに対応する教科書として編まれたという事情もある。ちなみに国語国文学科では、二・三年生の選択必修科目(演習)で、語彙・意味や文章・談話に関する授業を開講している。

(早稲田大学)